

## **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS PIBID E PRODOCÊNCIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

### **INTRODUÇÃO**

Na política educacional brasileira, a formação docente tem lugar de destaque por ser uma questão que envolve os sujeitos do processo educativo, mediadores do conhecimento que são considerados relevantes para a sociedade. A partir da segunda metade dos anos de 1990 foram elaboradas leis e resoluções que definem a formação docente: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Resolução 1/2002 (institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena), Resolução 2/2002 (institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior). Este amparo legal influenciou os cursos de licenciatura do país, especialmente no que se refere ao currículo. Introduziu-se como fundamento da formação a noção de competência e habilidades, além de estabelecer que a prática deva acompanhar o processo de formação desde o seu início. Nos cursos de licenciatura em Geografia, a prática tem se dado pela realização do estágio e pela sua incorporação nos conhecimentos de natureza científica, específica do conteúdo geográfico.

A formação por competência exige, no entanto, reflexão daqueles que se preocupam com o conhecimento, o saber e a qualificação docente. Isto porque a formação por competência privilegia um saber que significa

conhecimento em situação, o que é necessário para todo o trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz; é ter visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação em que se está, das origens, dos porquês e finalidades (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 86).

Formar um professor cuja ênfase é dada ao saber fazer pode comprometer a apreensão do conhecimento, embotar a essência do ser docente e formar alunos para a

internalização dos valores de uma sociedade assentada nas desigualdades sociais. Além disso, a formação por competência está atrelada às políticas ditadas pelos organismos internacionais, notadamente, as neoliberais, comprometedoras da formação inicial e continuada do professor que vivencia uma desvalorização de seu trabalho, com salários baixos e precariedade das condições de trabalho. Diante do exposto, procurar-se-á compreender neste artigo, a formação docente, relacionada ao PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e ao PIBID (Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência). Estes programas foram lançados pelo Governo Federal, em 2006 e 2007, respectivamente, para qualificar as licenciaturas no processo inicial de formação, com perspectivas de mudança na procura pelos cursos de licenciatura, melhoria dos índices de evasão na educação básica e para promover a aproximação entre a escola e a universidade, através da realização de projetos com estudantes dos cursos de licenciatura e alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas.

Para a análise da importância do PRODOCÊNCIA e do PIBID na formação do professor é necessário ter como pressuposto o lugar social do professor, sua identidade que está associada ao olhar depreciativo que esta profissão carrega pelo exercício de um ofício que é mal remunerado. Isto posto, a escolha do método de análise se impõe e, neste caso, a dialética esclarece as contradições que envolvem as ações de uma política educacional que preserva na estrutura um limitado avanço da melhoria das condições do trabalho docente, ao mesmo tempo em que estimula a formação do professor através de programas de consolidação e incentivo à docência.

Com a participação no PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas), com o projeto *Geografia e sala de aula: o uso de metodologias para ler e explicar o mundo*, para ser desenvolvido no período 2010-2012 e no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), com o projeto *Formação docente e ensino de Geografia na Educação Básica: práticas pedagógicas para um professor aprendente*, (2011-2013) procura-se fomentar uma formação na qual o licenciando possa desenvolver a relação teoria-prática.

Os projetos no âmbito do PRODOCÊNCIA e do PIBID, ainda em andamento, propõem desenvolver metodologia que torne significativo o processo ensino-aprendizagem através da realização de oficinas, dramatização de músicas, peça de teatro, projetos de estudo do meio, produção de vídeo e uso de novas tecnologias em sala de aula (geoprocessamento) pertinentes à Geografia enquanto saber científico que precisa ser transposto didaticamente para alunos como disciplina escolar. A escolha

desses procedimentos metodológicos é para trabalhar práticas pedagógicas que permitam aos alunos e professores da Educação Básica e do curso de Geografia a vivência de experiências em um ambiente de estreita relação entre teoria e prática. O pressuposto que ancora os projetos do PRODOCÊNCIA e PIBID é que a prática docente está inserida em um contexto social e, segundo Kimura (2008, p. 16) “é dele que surge a condição de sujeitos reais, como são realmente os alunos e professores, os principais freqüentadores da escola. As características desse contexto, de uma ou outra maneira, em seu estado puro ou transformadas, em sua concretude ou em suas reverberações, ajudam a compor as condições integrantes do universo escolar”. Assim, o sucesso do uso de metodologias, de abordagens inovadoras no ensino de Geografia não se desvincula de uma reflexão sobre a educação, seu caráter político, sobre os sujeitos que convivem na escola, sobre currículo e gestão. Espera-se que os licenciandos participantes dos projetos compreendam o trabalho docente enquanto práxis, entendida aqui como a atividade consciente objetiva, aquela que interpreta o mundo e como elemento do processo de sua transformação.

#### O PROFESSOR APRENDENTE

O professor de Geografia, assim como os demais profissionais, está associado a um lugar em que realiza suas atividades e a um conjunto de materiais e técnicas que singularizam o exercício do seu fazer. A escola é o lugar do ofício do professor e a este ofício estão relacionados materiais e instrumentos que identificam este profissional. Logo, ao vermos globo e mapas associamos ao professor de Geografia e com ele, um significado pouco positivo para quem leciona esta disciplina. Muitos são os depoimentos de que a disciplina Geografia é para decorar, as aulas são enfadonhas e desinteressantes. Eis que um desafio se coloca para o professor que intenciona desenvolver sua prática pedagógica voltada para a descoberta e leitura de mundo.

A tarefa de superar este desafio exige comprometimento e a compreensão de que ensinar Geografia implica em construir um projeto de sociedade e o professor deve ter clareza de que educação é uma prática política. É, portanto, necessário que o professor persiga o caminho que o leve a compreender que é “a consciência do mundo que me possibilita apreender a realidade objetiva, se alonga em consciência moral do mundo, com que valoro ou desvaloro as práticas realizadas no mundo contra a vocação ontológica dos seres humanos ou em seu favor” (FREIRE, 2001, p. 94).

Ao ter clareza da condição de sujeito ativo no processo de construção do conhecimento na sala de aula, o trabalho docente pode ser direcionado para a desmistificação do rótulo de aulas de Geografia como enfadonhas e desinteressantes e que compromete o aprendizado desta disciplina.

Na sala de aula de Geografia repete-se ainda um conhecimento pronto, acabado, desnecessário, seguindo um ritual de exposição, exercícios de memorização que os alunos respondem de maneira mecânica. O programa de ensino é ditado pelo livro didático que, não raro, é escolhido a partir do critério de existência de figuras, exercícios considerados fáceis e com respostas no manual do professor. Na realidade da sala de aula, o conhecimento é engessado pela a-espacialidade e a-historicidade com o qual é apresentado.

Mudanças na postura teórico-metodológica assumida pelos docentes já têm se processado através de cursos de formação continuada e também pela realização de projetos, voltados para a melhoria da qualidade da formação do professor. Por isso, projetos como o PIBID e PRODOCÊNCIA são importantes para provocar mudanças tanto na maneira como a ciência geográfica é concebida, como na metodologia de trabalho do professor que já está na sala de aula, mas principalmente para provocar, ainda no processo inicial de formação, uma mudança no sentido de ensinar/aprender Geografia, na perspectiva de encarar “a Geografia, como disciplina escolar que oferece uma contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 38).

A busca por uma Geografia que permita ao aluno compreender a realidade em que vive e explicá-la para assumir um papel de protagonista na sociedade exige uma aproximação entre a universidade e as escolas da Educação Básica, uma vez que é papel da universidade produzir/refletir sobre o conhecimento e propor novas estratégias para a melhoria da qualidade do ensino.

#### EXPERIENCIANDO A DOCÊNCIA COMO CAMINHO DE DESCOBERTA

Emir Sader escreveu que “a diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo”. Ele quis dizer que “explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria” (2005, p. 18).

Para o professor de Geografia trabalhar na perspectiva da desalienação é importante que o diálogo esteja presente na sala de aula e fora dela também, de tal forma que o professor crie um ambiente de aprendizagem significativa. Pela mediação pedagógica do professor, o aluno passa a ser sujeito de seu conhecimento, explorando suas experiências, discutindo os saberes tomados como verdades e observando a realidade para decifrá-la em sua essência.

A proposta de trabalho do grupo de estudos com os alunos do PRODOCÊNCIA e do PIBID diz respeito ao ensino de Geografia associado à discussão mais ampla sobre educação que envolve o debate sobre o currículo e do papel ideológico que a ciência geográfica sempre representou na conformação das ideias disseminadas na sociedade. Assim, antes da elaboração de propostas didático-pedagógicas e do desenvolvimento de metodologias, os alunos exercitam o percurso da reflexão-ação-reflexão do pensar e fazer docente.

Na escolha de uma metodologia de trabalho, o professor precisa estar ciente do significado que ela representa no processo de ensino-aprendizagem para que a metodologia e o aparato técnico não sejam colocados como sujeitos que promovem o aprendizado. É importante salientar o que Silva reflete sobre a metodologia:

endeusamento cego da técnica ...Será que a educação brasileira vai melhorar a partir da metodologia de ensino? Será que a educação integral de um aluno pode ser incrementada a partir da seleção desta ou daquela técnica? Será que a adoção de uma determinada metodologia não implica conhecimento da psicologia e filosofia da educação? (2001, p.14).

Os trabalhos desenvolvidos no grupo PIBID e PRODOCÊNCIA perseguem a ideia que “não é a metodologia que valida a prática do professor, é o uso que o professor faz de cada metodologia, cada recurso que pode ter eficácia e representar um momento de apreensão do conhecimento” (SANTOS. A, 2011, p. 65).

A escolha da metodologia de ensino, como uma prática pedagógica que promova a problematização e descoberta do conhecimento é orientada pela clareza de que não há uma escolha neutra e não intencional. Os alunos que fazem parte do PIBID e PRODOCÊNCIA desenvolvem as atividades com oficinas, dramatização, peça de teatro, vídeos e música, elegendo como princípio de aprendizagem o saber do aluno e a ressignificação do conhecimento que ele possui.

As oficinas já realizadas discutiram temáticas relevantes para a formação do pensamento crítico do aluno. A peça de teatro e a apresentação do fantoche sobre História de Jeca Tatu, realizadas pelos alunos do PIBID e PRODOCÊNCIA produziram um conhecimento a respeito da relação campo-cidade, do moderno e atrasado, do projeto de desenvolvimento do país no início do século XX, desmistificando ideias preconceituosas difundidas na obra Urupês, de Monteiro Lobato.

A possibilidade de trabalhar de maneira lúdica com personagens, representar o homem do interior do Brasil e discuti-lo no contexto da sociedade brasileira, na qual dominava um discurso de oposição entre campo e cidade se traduz em um momento de construção do conhecimento. Nesse sentido, a Geografia passa ter sentido e não é aquela que só mostra a aparência, indo além, desfazendo a confusão de tomarmos as ideias pela realidade. Ensinar-aprender se constitui, portanto, na tomada da consciência do significado da ideia e de sua representação como real. Essa consciência da representação é para Moreira importante porque

a ideia pode ser submetida ao fio crítico do debate, permitindo-nos: 1) refletir sobre nossas leituras do mundo; 2) clarificar o modo como as produzimos e praticamos; 3) desfazer o dogma do conhecimento; 4) esclarecer os limites da teoria; 5) perceber que várias alternativas de representação são possíveis; e; 6) compreender o poder das ideias na transformação da sociedade em que vivemos (2007, p. 106)

O trabalho com a dramatização e a música desenvolvido pelos alunos serviu como motivador para a redescoberta do conhecimento através da linguagem musical e corporal, utilizada para problematizar e discutir a questão nordeste. Destaca-se nesta atividade que

o ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar uma dose de entusiasmo requerida para que o processo de aprender aconteça como uma mistura de todos os sentidos. Uma reviravolta dos sentidos (significados e fortalecimento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo), porque aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo o conhecimento tem uma inscrição corporal e, por isso, deve ser acompanhada pela sensação de prazer (SANTOS. R; CHIAPETTI, 2011, p. 168).

Os resultados das oficinas com apresentação de peça de teatro, dramatização, fantoche e música apontam para uma mudança do significado da Geografia enquanto disciplinar escolar que ao problematizar o conhecimento científico e o saber dos alunos

produz um novo conhecimento, aquele em que os sujeitos escreveram com seu próprio punho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho a percorrer para construir uma Geografia na sala de aula que não reduza o conhecimento do professor a um desempenho técnico, de um saber fazer exige esforço e constante reflexão sobre o lugar social do professor. No âmbito dos projetos do PRODOCÊNCIA e PIBID, o diálogo e a discussão permanentes a respeito da natureza do trabalho docente, da prática diária em sala de aula direcionam as ações planejadas para serem desenvolvidas nas escolas.

A realidade social vivenciada pelos docentes e alunos é fator limitante para a superação de dificuldades que são estruturais, ligadas a existência da sociedade de classes, na qual a educação serve à internalização do que é valorativo para o sistema capitalista. No entanto, a educação é também um caminho para a emancipação humana e o professor é sujeito fundamental para trilhá-lo.

O trabalho docente é uma intervenção na prática social e, muitas vezes, o professor não tem consciência de que na sala de aula e fora dela se pode instaurar a transição da teoria à prática e assegurar sua unidade em uma práxis transformadora. Neste sentido, os conceitos e o conhecimento teórico tronam-se práticos porque nascem das práticas sociais, da produção humana. Ao serem apreendidos pelos alunos são reelaborados e elevados para níveis maiores de universalidade.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: contexto, 2007

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo: 2005

SANTOS, Ana Rocha. Conversa com quem ensina Geografia. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (orgs.). **Geografia: Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Penso, 2011, v. 2, p. 60-68.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista dos; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. In: Geografia, ensino & pesquisa. v. 15, n. 3, set./dez., 2011. Disponível em:

<http://cascavel.ufsm.br/revistageografia/index.php/revistageografia/article/viewFile/239/183>.

Acesso em: 28/05/2012

SILVA, Ezequiel T. da Silva. **Os (des) caminhos da escola**: Traumatismos educacionais. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.